

UEMA – CAMPUS BALSAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDUC  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**FRANCIELEN COSTA SOARES**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

BALSAS

2025

**FRANCIELEN COSTA SOARES**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus Balsas, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Me. Vanessa Nunes da Silva

**BALSAS**

**2025**

S676f

Soares, Francielen Costa

A formação de professores para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA) /. Francielen Costa Soares /. – Balsas, 2025.

53 f.

Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual do Maranhão – UEMA / Balsas, 2025.

Orientadora: Professora Vanessa Nunes da Silva

1. Formação de Professores. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Inclusão Escolar. I. Título.
- 2.

CDU: 37.01


FRANCIELEN COSTA SOARES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, do  
Departamento de Educação, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA,  
Campus Balsas, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.


Aprovado em: \_\_/\_\_/\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **VANESSA NUNES DA SILVA**  
Data: 10/07/2025 17:03:00-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


---

**Profa. Me. Vanessa Nunes da Silva**  
Mestre em Educação  
Universidade Estadual do Maranhão - Campus Balsas  
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente  
 **RENNAN ALBERTO DOS SANTOS BARROSO**  
Data: 09/07/2025 11:51:19-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof. Me. Rennan Alberto dos Santos Barroso**  
Mestre em Educação Inclusiva  
Universidade Estadual do Maranhão – Campus Balsas  
(1º membro)

Documento assinado digitalmente  
 **TEREZINHA DE JESUS MAIA LIMA**  
Data: 10/07/2025 18:32:42-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Profa. Dra. Terezinha de Jesus Maia Lima**  
Doutora em Desenvolvimento Comunitário de Jovens e Adultos  
Universidade Estadual do Maranhão – Campus Balsas  
(2º membro)

## **DEDICATÓRIA**

*Aos profissionais da educação que acreditam que a  
inclusão se aprende, se constrói e se pratica.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder saúde, força e sabedoria para superar todos os desafios ao longo desta caminhada acadêmica. Sem Ele, nada disso seria possível.

Aos meus pais, Iolete e Rone, minha eterna gratidão por cada gesto de amor. Em especial à minha mãe, que com fé, coragem e um amor imensurável, fez e faz o possível e o impossível para que eu pudesse transformar este sonho em realidade.

À minha irmã, Yasmin, por ser companhia constante e apoio em todos os momentos.

À minha orientadora Vanessa Nunes da Silva, pelas orientações e ensinamentos, que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ao meu namorado, Tiago, por todo amor, compreensão e incentivo nos momentos em que mais precisei. Obrigada por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidei. A ele, meu profundo agradecimento.

Aos meus amigos, pelo apoio, incentivo e pelas palavras que sempre renovaram minha força para seguir adiante nesta jornada, em especial Mylena, Vitória e Wagner (*in memoriam*), obrigada por tanto.

E por fim, à Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, pela excelência no ensino e pela oportunidade de construção de saberes que nortearão minha trajetória profissional.

“Incluir não é adaptar o aluno ao sistema,  
mas adaptar o sistema às necessidades do aluno.”

(Sílvia Vasconcelos, 2012)

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar como a formação de professores e suas metodologias educativas podem contribuir significativamente no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa pesquisa relata os desafios da formação docente para a inclusão de alunos com TEA, a contribuição da formação de professores no processo de inclusão de crianças autistas e as abordagens pedagógicas e políticas públicas voltadas à capacitação docente. Para alcançar tais objetivos, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa. O levantamento de dados baseou-se na análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações que tratam da inclusão e formação docente. A fundamentação teórica foi sustentada por autores como Mantoan (2006), Nóvoa (2009), Cunha (2012) e Oliveira (2013), além de legislações educacionais brasileiras como a LDB. Apesar das garantias legais, a formação inicial oferecida pelos cursos de licenciatura ainda é insuficiente para atender às demandas da inclusão, sendo necessário fortalecer as ações de formação continuada. Destaca-se também a importância da adoção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos alunos com TEA, utilizando estratégias como metodologias ativas, ensino estruturado, uso de tecnologias assistivas, comunicação alternativa e adaptações curriculares. Para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno dos alunos com TEA, é fundamental investir na formação docente, proporcionando aos professores conhecimentos teóricos e práticos que os capacitem a promover uma educação inclusiva, capaz de atender à diversidade presente nas salas de aulas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar.



## ABSTRACT

This research aimed to investigate how teacher training and their educational methodologies can significantly contribute to the learning process and the cognitive, affective, and emotional development of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study addresses the challenges of teacher education for the inclusion of students with ASD, the role of teacher training in the inclusion process of autistic children, and the pedagogical approaches and public policies focused on teacher qualification. To achieve these objectives, a bibliographic and documentary research with a qualitative approach was conducted. Data collection was based on the analysis of books, scientific articles, official documents, and legislation related to inclusion and teacher training. The theoretical framework was supported by authors such as Mantoan (2006), Nóvoa (2009), Cunha (2012), and Oliveira (2013), in addition to Brazilian educational legislation such as the LDB. Despite legal guarantees, initial training offered by undergraduate teaching programs is still insufficient to meet inclusion demands, highlighting the need to strengthen continuing education actions. The importance of adopting pedagogical practices that respect the uniqueness of students with ASD is also emphasized, using strategies such as active methodologies, structured teaching, assistive technologies, alternative communication, and curricular adaptations. To ensure the right to learning and the full development of students with ASD, it is essential to invest in teacher training, providing teachers with theoretical and practical knowledge to promote inclusive education capable of addressing the diversity present in classrooms.

**Keywords:** Teacher training. Autismo Spectrum Disorder. School Inclusion

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>12</b>
<b>3 A FORMAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO: ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE .....</b>	<b>14</b>
3.1 Desafios na formação docente para a inclusão de alunos com TEA .....	16
<b>4 IMPACTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADAS AO ALUNOS COM TEA EM ESCOLAS REGULARES .....</b>	<b>28</b>
4.1 Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com TEA no Contexto Escolar Regular	30
<b>5 EFETIVIDADE DAS ABORDAGENS FORMATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TEA.....</b>	<b>39</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>50</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento no ambiente escolar é um dos principais empecilhos enfrentados pelo sistema educacional mundial. Nos últimos anos, políticas públicas voltadas para a educação inclusiva avançaram significativamente, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1998, que garantiu a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos.

A educação inclusiva é um direito garantido por legislações nacionais e internacionais, sendo respaldada por documentos que reforçam esse compromisso, entre diversas legislações, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que estabelecem diretrizes para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. No entanto, a verdadeira inclusão vai além da mera adaptação física do ambiente escolar e exige uma mudança profunda nas práticas pedagógicas e na formação de educadores.

Apesar dos avanços legislativos e da conscientização crescente sobre a importância da inclusão, ainda existem muitos desafios na implementação efetiva da educação inclusiva no Brasil. Um dos principais obstáculos é a falta de preparo dos professores para lidar com as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) – Autism Spectrum Disorder (ASD). Embora haja respaldo por lei, e é enfatizada a fundamentação da inclusão, infelizmente ainda se encontram nas escolas dificuldades na adaptação no que se refere a inclusão de alunos com transtorno, assim, evidenciando a necessidade de uma revisão das políticas de formação inicial e continuada.

Nesse contexto, é indispensável que os educadores ampliem sua formação para atuar de maneira eficaz com alunos que apresentam TEA. Embora reconheçamos a sobrecarga enfrentada pelos professores, é imprescindível compreender que cabe também ao corpo docente proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas particularidades. O papel do educador é, portanto, não apenas transmitir conteúdos, mas também buscar constantemente expandir sua visão e aprofundar seus conhecimentos, adquirindo habilidades para lidar com a diversidade em sala de aula e garantir que todos os estudantes, incluindo os com o TEA, possam aprender e se desenvolver plenamente.

A escolha deste tema se justifica pela crescente necessidade de preparar professores para atuar de maneira eficaz na inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar. Compreender os desafios e lacunas na formação inicial e continuada dos professores é essencial para desenvolver

estratégias que tornem o ensino mais acessível e inclusivo. Dessa forma, este estudo busca contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, favorecendo tanto os alunos com TEA quanto o ambiente escolar como um todo.

O objetivo geral do presente estudo é identificar como a formação de professores e suas metodologias educativas podem contribuir significativamente no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os específicos incluem relatar os desafios da formação docente para a inclusão de alunos com TEA, analisar a contribuição da formação de professores no processo de inclusão escolar de crianças autistas e explorar acerca das abordagens pedagógicas e políticas públicas voltadas à capacitação docente para o atendimento de alunos com TEA.

Esta pesquisa integra as atividades do grupo de pesquisa DEVIR – Núcleo de Investigação em Cotidiano, Educação e Inventividade, coordenado pelo Prof. Dr. Leonardo Mendes Bezerra, reforçando o compromisso acadêmico e científico voltado à formação de professores, e à inclusão de alunos com TEA.

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa que ora se apresenta foi bibliográfica e documental, de cunho qualitativo, numa abordagem descritiva. baseada na análise de livros, artigos e pesquisas sobre educação inclusiva e formação docente para o TEA. “Caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa”. (Gonsalves, 2001, p. 34). Teóricos, como Nóvoa (2009), Mantoan (2006), dentre outros, fundamentaram a discussão sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes

Por sua vez, a pesquisa documental como destaca Helder (2006, 1-2), é “a técnica documental que se vale de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas.” Ou seja, esse tipo de abordagem se torna fundamental para aquisição de informações únicas e para fundamentar conceitualmente estudos na área pesquisada.

Como a pesquisa se baseia em fontes secundárias, a coleta de dados foi realizada por meio de levantamento de material bibliográfico que trate da temática em questão, com foco na identificação das melhores práticas pedagógicas e nas lacunas existentes na formação dos docentes. A partir dessa análise, os resultados foram considerados à luz dos referenciais teóricos

mobilizados, permitindo reflexões sobre as possibilidades de aprimoramento da formação docente para a inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar.

A pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo aborda sobre a formação docente na inclusão, discutindo entre o discurso e a realidade vivenciada nas escolas. Explora como a formação inicial e continuada dos professores influencia sua capacidade de implementar práticas inclusivas, com foco especial nos desafios enfrentados para atender alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O segundo capítulo concentra-se no impacto da formação docente na efetivação de práticas educativas inclusivas, detalhando como a capacitação dos professores pode favorecer ou limitar o processo de aprendizagem e integração dos alunos com TEA nas escolas regulares.

Por fim, o terceiro capítulo analisa a efetividade das abordagens formativas e das políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com TEA. O capítulo destaca como as legislações e as políticas educacionais brasileiras têm contribuído para a construção de um espaço mais acessível, mas também aponta as fragilidades ainda existentes na implementação prática dessas normativas.

Ademais, foram apresentadas as considerações finais, sintetizando as contribuições deste estudo e destacando a relevância de investir em políticas educacionais que assegurem a capacitação contínua de professores, tornando a escola um espaço verdadeiramente inclusivo para todos os alunos.

### **3 A FORMAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO: ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE**

O processo de formação docente constitui um elemento fundamental para a aquisição de saberes teóricos que, articulados às vivências cotidianas do educador, contribuem para a superação dos desafios inerentes à prática profissional, promovendo tanto o desenvolvimento pessoal quanto a realização no exercício do magistério.

A formação docente tem como objetivo principal capacitá-lo para atuar no mercado de trabalho, com base em fundamentos pedagógicos e respaldada por referenciais legais e teóricos. Os programas voltados à formação docente destacam a relevância da autonomia no contexto escolar e delineiam as atribuições dos professores, sem desconsiderar as diretrizes institucionais das escolas e universidades. Dessa forma, entende-se que a prática educativa dos docentes será orientada por suas concepções sobre o processo de ensinar, aprender e avaliar. Com isso, é possível inferir que essa visão pode resultar em uma atuação pedagógica de caráter mais técnico, que concebe o ensino como uma atividade restrita à sala de aula, focada na aplicação de métodos e técnicas voltadas para atender às necessidades dos alunos (COSTA, 2012).

A atuação do professor vai além das fronteiras da sala de aula, sendo considerada uma função complexa, já que os docentes estão em constante processo de aprendizagem, a fim de tornar seu trabalho significativo tanto no ambiente escolar quanto fora dele. A formação inicial exemplifica bem essa dinâmica: por meio de estágios, os futuros professores são inseridos em diferentes realidades, permitindo que a teoria aprendida seja aplicada na prática. Segundo Costa e Machado (2013), a vivência prática se faz necessária, pois é nesse período formativo que o docente adquire orientações fundamentais para atuar em variados contextos.

Sobre esse assunto, Oliveira (2008, p. 72) aponta que:

Um dos maiores problemas relacionado com a formação de professores em geral e que ficou mais evidenciado nas tentativas de formação de professores para o ensino técnico é que as Universidades têm dificuldades intrínsecas para lidar com essa questão. Nas licenciaturas o que ensina basicamente é a História da Educação [...] poucas vezes se discute o aqui e o agora. Poucas vezes se discute o real e o concreto, a escola da realidade e o que o professor irá encontrar.

Diante disso, evidencia-se com ainda mais clareza a relevância de uma formação docente que capacite de forma efetiva a lidar com os desafios da prática pedagógica. É fundamental que esse processo formativo proporcione ao professor não apenas conhecimentos teóricos, mas também instrumentos que habilitem a compreender a complexidade do cotidiano

escolar e atuar de maneira reflexiva, crítica e resolutiva diante das demandas que emergem no exercício da profissão.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo da Educação Básica brasileira, apresenta no Guia de Orientações para a Formação Continuada de Docentes diretrizes que sustentam um processo formativo qualificado cinco premissas centrais.

1. Métodos ativos de aprendizagem, os professores são sujeitos ativos de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional (protagonista); 2. Foco no conhecimento pedagógico e sua relação com o conteúdo ensinado, gestão de sala de aula e planejamento com estratégias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem; 3. Participação coletiva (trabalho colaborativo), compartilhamento de experiências e práticas pedagógicas, desafios e vivências para uma cultura comum e inclusiva; 4. Duração prolongada, formações contínuas a fim de os pares trocarem experiências e discutirem práticas e desafios; 5. Coerência, a formação deve levar em consideração as políticas educacionais da rede, às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e dos docentes (MEC, 2019).

Diante do exposto, compreende-se que a formação de professores adquire maior relevância e sentido quando estabelece uma relação direta com as demandas e os desafios vivenciados na prática profissional. Durante esse processo, o docente assume um papel central, atuando como agente transformador tanto de sua trajetória quanto do desenvolvimento dos sujeitos com os quais se relaciona no contexto educacional.

Além disso, Almeida (2017, p. 15) reforça que:

A formação docente contínua é crucial para aprimorar a qualidade do ensino, com o objetivo de transformar os estudantes em sujeitos ativos no processo de aprendizagem e contribuir para a construção de um conhecimento que favoreça o exercício da cidadania global.

Nesse sentido, a formação continuada revela-se como um aprimoramento da experiência educacional, ao promover práticas pedagógicas que estimulam a autonomia, o pensamento crítico e o protagonismo dos alunos durante seu processo de aprendizagem. Ao fortalecer competências e habilidades no corpo docente, tal formação contribui para a constituição de um espaço formativo que vai além da simples transmissão de conteúdos, valorizando a reflexão, a criatividade e o engajamento. Assim, o ato educativo passa a ser compreendido como um processo integral, voltado à formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação da realidade em uma perspectiva global.

Diante disto, a formação docente deve abranger diversas práticas eficazes, valorizando a diversidade dos estudantes. Além de ser uma ferramenta importante para o crescimento profissional, a falta desse conhecimento pode dificultar a maneira em que o professor ensina e

sua didática. Batista e Manzoli (2026) ressaltam que é fundamental que os educadores trabalhem em parceria com a escola e que a família participe ativamente para que a inclusão aconteça. Se faz necessário que a escola tenha materiais adaptados para melhor incluir, o que ajuda a tornar a prática docente mais efetiva.

Dessa forma, é essencial que na formação docente seja contemplados temas relacionados à inclusão e às práticas pedagógicas adaptadas às especificidades de alunos com deficiência. Assim, contribuindo não apenas na construção de um espaço educativo mais inclusivo e acolhedor, mas também no desenvolvimento de técnicas e estratégias didáticas que efetivam a participação desses estudantes durante esse processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, as políticas públicas devem garantir o amparo necessário às instituições escolares, através de investimentos em recursos didáticos, infraestrutura e capacitação constante de profissionais da educação.

### 3.1 Desafios na formação docente para a inclusão de alunos com TEA

A formação de professores é um componente fundamental para a efetivação da educação inclusiva, pois a partir dela o profissional obtém o preparo necessário para lidar com a diversidade existente nas salas de aula. No Brasil, as diretrizes educacionais destacam a necessidade de uma formação que contemple a inclusão, com foco no respeito às diferenças e direito à aprendizagem para todos. Entretanto, observa-se que os cursos de licenciatura ainda tendem a tratar, sem o devido aprofundamento, questões relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), apontando apenas o básico e, muitas vezes, teóricos. Tal limitação dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos com TEA.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-11), substitui a antiga categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Caracteriza-se por alterações significativas na interação social, na comunicação e no comportamento. Essas alterações podem envolver dificuldades no desenvolvimento da linguagem, na regulação emocional e na percepção sensorial, impactando diretamente a forma como o indivíduo interage com o meio e com as pessoas ao seu redor.

O autismo foi descrito inicialmente pelo psiquiatra Leo Kanner, em 1943, sendo denominado “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”. Em seus estudos, Kanner observou que os indivíduos apresentavam características específicas, como dificuldades significativas nas



relações emocionais e sociais e padrões comportamentais repetitivos e rígidos. Além disso, suas pesquisas indicaram uma maior prevalência do transtorno em indivíduos do sexo masculino. O autor confirma que, “essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer contato afetivo habitual com pessoas biologicamente previstas”. (Kanner, 1997, p.170). Assim, como também afirma Cunha (2016, p.13):

O autismo emprega implicações no diagnóstico do paciente, dirigindo-se para diversas formas de intervenções específicas para o tratamento do mesmo. Quando constatado o autismo em crianças, percebe-se a existência de três eixos sintomáticos: as relações interpessoais, os atos comunicativos e as situações comportamentais, que aparecem antes dos 36 meses de idade. Maior diferença na interação entre esses eixos justifica a variação dos casos e, por isso, a definição desses quadros é denominada espectro autístico.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta de maneira heterogênea, variando significativamente entre os indivíduos quanto ao grau de impacto no comportamento. Segundo Mello (2007, p.16), o autismo se caracteriza por “alterações presentes desde a idade, muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano”. Essa definição destaca a variabilidade do TEA e seu impacto em diferentes áreas do desenvolvimento, evidenciando a complexidade do transtorno e a necessidade de compreendê-lo em sua diversidade.

Os Transtornos do Neurodesenvolvimento apresentam como característica central a presença de déficits que comprometem o funcionamento pessoal, social e acadêmico dos indivíduos. Esses prejuízos podem se manifestar de forma diversa, variando desde limitações pontuais em habilidades de aprendizagem ou no controle das funções executivas até comprometimentos mais amplos, que afetam significativamente as habilidades sociais ou o desempenho intelectual global.

Compreender o TEA e saber que ele possui níveis, é um passo importante para construção de práticas pedagógicas mais precisas, que sejam inclusivas e sensíveis às particularidades de cada aluno. A classificação não tem o intuito de rotular ou restringir a aptidão do aluno, mas sim efetivar a identificação de estratégias educacionais que atendam de forma adequada às necessidades específicas desses alunos. Reconhecendo que cada estudante possui um perfil diferente, com variadas formas de aprender, interagir, comunicar-se, assim, o educador torna-se capaz de favorecer uma inclusão escolar coerente, tendo como pauta o respeito ao ritmo individual de cada sujeito.

As abordagens inclusivas para estudantes com TEA, são fundamentais no dia a dia escolar, com foco principal na comunicação e interação com o ambiente. É fundamental que

essas práticas sejam significativas para o aluno, permitindo que ele assimile o conteúdo a partir de seus conhecimentos prévios, como afirmam Moreira e Masini (1982, p.7) , “a aprendizagem significativa é um processo pelo qual a nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”.

Diante desse cenário, é importante compreender que o papel do professor vai além da dimensão técnica, envolvendo aspectos também éticos, humanos e relacionais que impactam diretamente a inclusão escolar. A atuação docente tem o potencial de promover ou limitar o desenvolvimento dos alunos, especialmente daqueles com TEA, cujas necessidades exigem sensibilidade, preparo e comprometimento. Como ressaltam Bicudo e Belluzo (2022, p.11):

O professor tem uma presença socialmente importante no decurso da vida das pessoas, na medida que seu modo de ser, sua compreensão de mundo, do humano, da vida se faz presentes nas relações de ensino que estabelecem no contexto de sua atividade profissional. Ele participa diretamente do cultivo das possibilidades que se anunciam na vida de cada um e que podem ou não virem a ser. Isso significa que possibilidades podem ser silenciadas, ao negar-se ou ao faltar-se com o cuidado devido para que sejam ou para que se realizem.

Assim, reafirma-se a necessidade de uma formação docente que não apenas forneça conhecimentos técnicos, mas também desenvolvam posturas reflexivas e comprometidas com a valorização das singularidades.

Ao ingressarem no contexto escolar, os docentes se deparam com a heterogeneidade presente nas salas de aula, o que frequentemente gera sentimentos de insegurança diante da presença de estudantes com necessidades específicas. Esta situação evidencia a carência de uma formação mais aprofundada voltada à inclusão e apoio da escola. Conforme aponta o Ministério da Educação (BRASIL, 2022, p. 12), “melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados”.

As formas de conduzir o trabalho pedagógico em sala de aula que busquem contemplar a diversidade, promover a flexibilização do currículo e realizar adaptações curriculares têm sido cada vez mais valorizadas nos documentos de políticas educacionais. Além disso, destaca-se a constante necessidade de integrar teoria e prática na formação de professores, conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. A flexibilização curricular está ligada à ideia de um currículo adaptável, que contemple práticas pedagógicas inclusivas e que leve em conta tanto a diversidade humana quanto as particularidades dos estudantes no processo de aprendizagem. No contexto brasileiro o termo “adaptações curriculares” passou a ser oficialmente definido em 1999, no texto da Política Nacional para a Educação Básica, como:

Modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos. (PARANÁ, 2006, p. 50)

Nessa perspectiva, o Programa de Educação Inclusiva, promovido pelo Ministério da Educação, define os princípios da inclusão “como princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade [...] e requer a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares” (BRASIL, 1998). Dessa forma, a adoção de currículos flexíveis tornou-se uma exigência educacional contemporânea, visando contemplar as necessidades de todos os estudantes em sala de aula.

A formação inicial, oferecida nos cursos de licenciatura, deveria contemplar tanto aspectos teóricos quanto práticos que capacitem os futuros docentes a atenderem às exigências da educação inclusiva, incluindo o conhecimento específico sobre o TEA, diante do crescimento contínuo no número de diagnósticos. Contudo, é recorrente que essa etapa aborda de maneira insuficiente ou superficial os conteúdos relacionados à educação especial.

Como consequência, muitos profissionais ingressam na prática docente sem a preparação adequada para adaptar suas estratégias pedagógicas às necessidades desses alunos. Nesse contexto, a formação continuada revela-se uma etapa precisa e necessária. Atividades como cursos, oficinas e palestras, podem contribuir positivamente para a atualização dos professores, trazendo momentos de reflexão e troca de experiências. Apesar disso, nem sempre esses recursos estão disponíveis de forma acessível, ou com a qualidade necessária, o que acaba por limitar sua efetividade na prática educacional.

Santos e Oliveira (2022, p.13) sobre formação de professores, comentam:

A formação inicial e continuada de professores é uma ferramenta importante para sua prática docente. A formação promove novos conhecimentos a fim de proporcionar um ambiente educacional positivo aos alunos. Essa formação deve englobar diversas práticas. Ensinar um aluno com TEA, requer um conhecimento diferenciado, e para que isso ocorra, os professores devem estar em constante aprendizagem, a falta dessa prática pode dificultar o ensino desses professores, resultando na exclusão dos alunos inclusivos.

Dessa maneira, os educadores juntamente com a escola, devem conhecer as leis que tratam a acerca da inclusão de alunos com autismo, sendo assim, esse conhecimento prévio poderá ser útil, tanto nas adaptações de conteúdos quanto na metodologia de ensino. Nessa perspectiva, com o trabalho colaborativo de ambos e a família, a inclusão ocorrerá. Para Batista e Manzoli (2016), é necessário que os profissionais da educação

trabalhem com a colaboração da escola e com a participação efetiva da família, para que assim a inclusão seja realizada.

Assegurar um espaço escolar acolhedor e adaptado às necessidades dos alunos com autismo transcende a questão pedagógica, configurando-se como um direito respaldado por importantes marcos legais que sustentam a educação inclusiva. Nesse aspecto, é necessário compreender as diretrizes e legislações que garantem o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses alunos no âmbito escolar.

Entende-se que a Educação é um processo de integração social no qual a pessoa obtém e adquire uma variedade de saberes. É um processo de desenvolvimento cultural e comportamental que se manifesta em diversas competências e princípios. E a escola como instituição precisa ofertar em seu ambiente a diversidade.

Diante disto, a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, expõe que:

[...] A escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, criança com deficiência ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca, reforça a importância da inclusão e não apenas abrangendo crianças com deficiência, mas também aquelas em situação de vulnerabilidade social, como crianças de rua, trabalhadoras, que fazem parte de minorias étnicas ou culturais e migrantes. E cabe à sociedade promover a inclusão plena dessas pessoas, oferecendo um ambiente acolhedor e que respeite as diversidades.

Garantir o acesso dos alunos à escola é apenas o primeiro passo rumo à inclusão verdadeira. Para que esse direito se concretize de forma efetiva, se faz necessário assegurar a permanência dos estudantes, promovendo um ensino de qualidade, com metodologias adaptadas e práticas pedagógicas que respeitem as necessidades individuais. Isso exige mudanças que vão além da sala de aula, abrangendo tanto os espaços de convivência quanto a cultura escolar como um todo.

Glat, Pletsh e Fontes (2007) contribuem com a prática inclusiva ao enfatizar que, para que a escola se torne inclusiva, é necessário:

“formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino”.

Tornar a escola inclusiva exige mais do que boas intenções, demanda ações concretas e estruturais. Formar professores e gestores é apenas o primeiro passo. É necessário também repensar as interações internas da instituição e reavaliar sua organização como um todo.

O processo de inclusão é uma poderosa ferramenta de transformação social, que permite a construção de uma sociedade mais equitativa, na qual a diversidade é respeitada e valorizada. Nesse processo, a formação contínua dos professores desempenha um papel indispensável, pois são eles os principais responsáveis por efetivar um ambiente acolhedor e inclusivo. Por isso, garantir que professores estejam bem-preparados para lidar com essa pluralidade é indispensável para o sucesso do processo de inclusão, tanto para os alunos com TEA quanto para os demais alunos.

Considerar a inclusão implica em promover um esforço coletivo para conscientizar a sociedade, visando uma convivência harmoniosa entre todos, respeitando suas diversidades e individualidades. Essa conscientização deve ser abraçada pela escola, pelos professores, alunos e gestores através de diálogos e reflexões voltadas para estratégias educacionais inclusivas. (SOUZA; RIBAS; ANDRADE, 2017). Assim, é crucial implementar abordagens direcionadas aos alunos que compreendam o material didático enquanto se respeitam seus próprios ritmos e capacidades.

Nesse cenário, a carência de uma formação docente adequada afeta diretamente a implementação de práticas inclusivas, especialmente no atendimento a estudantes com TEA. A ausência de conhecimentos específicos sobre o transtorno, suas características e demandas educacionais compromete a atuação do professor diante da diversidade presente no ambiente escolar. Assim, tanto a formação inicial quanto a continuada são elementos essenciais para a construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e alinhada aos princípios da educação inclusiva.

Segundo Chimentão (2009, p. 3):

“A formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional”.

Nóvoa (2002, p.23) afirma que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”, em outras palavras, a formação continuada, segundo o autor, ocorre de forma

coletiva e está diretamente ligada à experiência e à reflexão como meios permanentes de análise. O autor também afirma que:

“A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica em investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. (Nóvoa, 2009)

Entender a formação continuada como um processo coletivo, fundamentado na experiência e na reflexão, revela-se particularmente significativo no contexto da atuação docente com estudantes diagnosticados com TEA. A carência dessa preparação específica repercute de forma direta nas práticas pedagógicas.

Docentes que não foram devidamente preparados para atuar com alunos com TEA frequentemente enfrentam obstáculos ao desenvolver estratégias pedagógicas adequadas, o que dificulta a criação de um ambiente escolar acessível e acolhedor. A falta de domínio sobre metodologias adaptadas, recursos de comunicação alternativa, organização do espaço e manejo de comportamentos, por exemplo, pode gerar sentimentos de insegurança e frustração, tanto para o professor quanto para os estudantes. Paula e Peixoto (2019, p. 33) afirmam que:

O professor precisa buscar conhecimento sobre o assunto para melhor conhecer a especificidade do seu aluno, buscando sempre metodologias que possam lhe ajudar a incluir esse aluno com autismo dentro do meio em que vive. Ou seja, compreender o autismo não ajuda somente o aluno, também permite que o profissional da educação amplie seu repertório de trabalho, repense suas práticas e identifique os distintos tipos de realidade vividos em sala de aula.

Essa fala evidencia a importância do posicionamento ativo do professor diante dos desafios da inclusão. Mais do que aplicar métodos prontos, é necessário que o educador esteja disposto a repensar suas práticas, buscando compreender a singularidade de seus alunos e ampliar sua sensibilidade frente à diversidade presente no contexto escolar.

A legislação educacional brasileira reconhece o papel da formação de professores para a construção de uma escola inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu Art. 59, inciso III, que os sistemas de ensino devem “assegurar aos educandos com deficiência [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta que os docentes da educação básica devem estar preparados para identificar as

necessidades dos estudantes e adotar práticas pedagógicas inclusivas, fortalecendo a importância da formação contínua. No cenário brasileiro, documentos como esses reforçam o direito universal à Educação e à inclusão escolar, estabelecendo princípios que orientam práticas pedagógicas mais justas e acessíveis.

Tais legislações estabelecem que o Sistema educacional deve assegurar o atendimento educacional especializado, a formação adequada dos profissionais da Educação e as adaptações curriculares necessárias para promover a aprendizagem de todos os alunos, sem qualquer forma de discriminação. Nesse aspecto, a Educação inclusiva deixa de ser apenas um ideal pedagógico e consolida-se como um direito legal e inalienável, e exige-se o comprometimento do Estado, das escolas e da sociedade.

Embora existam legislações e políticas públicas que assegurem a formação adequada dos docentes para a educação inclusiva, na prática, muitos docentes ainda se sentem inseguros e despreparados diante do desafio de incluir alunos com TEA em suas turmas. As dificuldades enfrentadas são diversas, abrangendo a falta de conhecimento sobre o transtorno, a escassez de materiais adaptados e a ausência de apoio por parte de equipes multidisciplinares. Conforme Lima (2025):

Segundo uma pesquisa da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), 60% dos docentes relataram que não receberam capacitação específica para lidar com alunos com necessidades especiais, deixando muitos sem preparo para entender e atender às necessidades desses estudantes. Além da falta de capacitação, a ausência de suporte pedagógico e de infraestrutura especializada também compromete o processo de inclusão.

Tal contexto, evidencia que tanto a formação inicial quanto a continuada, em muitos casos, não conseguem responder de forma eficaz às demandas do cotidiano escolar. Dessa forma, a inclusão corre o risco de se reduzir a uma exigência normativa, pouco efetiva na prática, o que gera frustração não apenas nos professores, mas também nos alunos e em suas famílias. Diante da ausência desse suporte, o professor acaba recorrendo a práticas intuitivas, fazendo o que for possível, dada as circunstâncias, o que compromete significativamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Diante desta realidade, torna-se imprescindível repensar o atual modelo de formação docente, direcionando esforços para propostas que articulem teoria e prática de maneira crítica e significativa. A formação que se limita à abordagem de conteúdos legais ou classificatórios revela-se insuficiente para preparar os professores para os desafios da inclusão escolar. É fundamental que os cursos de licenciatura, bem como os programas de formação continuada, criem espaços que estimulem a reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos docentes,

promovendo o questionamento de práticas que dificultam a inclusão e a elaboração de estratégias pedagógicas que valorizem as singularidades dos alunos com TEA. Para a construção de um olhar mais sensível, ético e comprometido com a inclusão, é necessário o contato direto com contextos escolares diversos, o trabalho colaborativo com outros profissionais da educação e a escuta atenta das famílias. Assim, o professor deixa de atuar como simples executor de normas e passa a desempenhar um papel transformador, contribuindo de forma ativa para a consolidação de uma escola inclusiva.

No Brasil, o desafio da inclusão torna-se ainda mais complexo diante das desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional. Em especial, muitos cursos de licenciatura, sobretudo aqueles ofertados por instituições públicas, enfrentam sérias limitações, como a escassez de recursos, a ausência de disciplinas específicas voltadas à educação inclusiva, entre outros. Segundo Cruz e Glat (2014) destacam que os cursos de licenciatura enfrentam desafios na formação de professores para a educação inclusiva, evidenciando a necessidade de reformas curriculares que abordem as diversidades no ambiente escolar. Assim, como afirma Pletsch (2009):

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais.

É notório que uma formação docente de qualidade impacta diretamente nas experiências vivenciadas em sala de aula, na prática pedagógica e na elaboração de estratégias adequadas, especialmente diante das transformações propostas pela educação inclusiva. Para isso, é fundamental que os professores, tanto os que já atuam quanto os que ainda estão em formação, recebam o preparo específico voltado à educação inclusiva.

Conforme estabelecido pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), os estudantes com necessidades educacionais especiais, atualmente reconhecidos como pessoas com deficiência, devem ser incluídos em turmas regulares e, quando necessário, contar com atendimento educacional especializado dentro da própria escola. O mesmo documento garante a esses alunos adaptações curriculares, métodos, técnicas e recursos pedagógicos que atendam às suas necessidades, além de professores qualificados.

Nesse sentido, se faz necessário a presença de docentes, com formação específica, seja em nível médio ou superior, para o atendimento educacional especializado, bem como



professores do ensino comum devidamente capacitados para a integração desses estudantes em salas regulares. A esse respeito, Nozi (2013, p.38) destaca:

A necessidade de uma formação que proporcione aos professores condições de serem protagonistas de suas práticas pedagógicas de maneira crítica, reflexiva e contextual, a ponto de perceberem que os processos que vivenciam em sala de aula são reflexos de um contexto mais amplo, que envolve, dentre tantas outras questões objetivas, ideologias e utopias, direitos e deveres.

A formação docente deve ir além da técnica, promovendo uma prática crítica e contextualizada. Isso é fundamental para que o professor compreenda o seu papel na construção de uma educação transformadora.

Goés (2002) destaca que os cursos de licenciatura ainda apresentam deficiências na preparação dos futuros docentes no que diz respeito à educação inclusiva. Essa lacuna compromete a qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência, uma vez que a ausência de práticas pedagógicas adequadas pode resultar em sua exclusão do processo educacional.

A docência é uma prática complexa por envolver interações sociais entre indivíduos diversos, com diferentes potencialidades. Compete ao professor lidar com essa diversidade e com fatores externos à sala de aula que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, nem todas as redes de ensino oferecem formações continuadas que abordam profundamente sobre o TEA e suas implicações pedagógicas. Consequentemente, grande parte dos professores da educação básica entra em contato com essa temática apenas após o ingresso na prática docente, muitas vezes aprendendo de forma empírica. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de políticas públicas eficazes, que assegurem uma formação docente sólida e comprometida com a inclusão, valorizando a escuta ativa e as reais demandas dos profissionais que atuam diretamente no ambiente escolar.

A formação docente especializada para o atendimento de alunos com TEA é um fator determinante na superação das barreiras de aprendizagem. Quando adequadamente preparados, os professores são capazes de intervir de maneira eficaz diante das dificuldades como, leitura, escrita e interpretação de conteúdos, assim promovendo o desenvolvimento educacional desses alunos.

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno. E como fazer a inclusão? Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade [...] (Cunha, 2017, p.101).

Diante desse contexto, é essencial que o professor busque constante capacitação, a fim de desenvolver estratégias que promovam o engajamento dos alunos com TEA nas atividades pedagógicas. Ao reconhecer as limitações e especificidades desse público, o docente estará mais apto a atender suas demandas de forma adequada, contribuindo para o seu desempenho escolar.

A ausência de formação específica impacta negativamente o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a educação de estudantes autistas requer práticas que considerem suas particularidades.

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez sejam “os conteúdos” que serão ensinados (Ropoli, 2010, p. 90).

Segundo Ropoli (2010), a aprendizagem em sala de aula representa o primeiro passo para a inclusão da criança autista, sendo que esse processo deve ir além do ensino tradicional proposto no ambiente escolar. É fundamental considerar o conhecimento sobre o cotidiano e as rotinas familiares na elaboração do currículo, a fim de favorecer a inclusão efetiva desses alunos. As estratégias de intervenção utilizadas para o desenvolvimento da criança autista precisam ser observadas e aplicadas consistentemente em todos os ambientes frequentados por ela.

Diante desse cenário, destaca-se a importância do planejamento pedagógico, que amplia as chances de que os objetivos educacionais sejam alcançados. Além disso, o professor deve realizar adaptações curriculares, visando atender às particularidades desses alunos.

Compreender as especificidades do TEA constitui uma etapa fundamental na formação de professores comprometidos com a educação inclusiva. Por se tratar de um transtorno que se manifesta de forma diversa nos aspectos comportamentais e cognitivos, o TEA exige do docente não apenas conhecimento teórico, mas também sensibilidade para reconhecer e atender às necessidades individuais de cada aluno.

Uma formação que contemple os diferentes níveis do espectro, as formas alternativas de comunicação, os estímulos que favorecem o aprendizado e os desafios relacionados à interação social, contribui significativamente para a elaboração de práticas pedagógicas necessárias para incluir esse aluno. Nessa perspectiva, o professor é levado a adotar estratégias diversificadas respeitando o ritmo, a linguagem e os interesses do aluno com TEA, favorecendo tanto seu desenvolvimento integral quanto sua participação ativa na escola regular.

Para além de desenvolver conhecimentos específicos sobre o transtorno, a formação docente deve capacitar o professor a adaptar o ambiente de aprendizado, assegurando a participação dos alunos com esse diagnóstico. Essas adaptações podem ocorrer em relação a algumas variáveis, como no currículo, no ambiente em salas de aulas, nas atividades, estratégias de ensino, recursos pedagógicos, e na comunicação.

Práticas como essas não apenas ajudam no desenvolvimento desses alunos, mas também qualificam o processo de ensino como um todo, beneficiando todos os discentes ao promover um ambiente mais estruturado, acolhedor e participativo. Quando o professor está adequadamente preparado, ele é capaz de transformar barreiras em oportunidades pedagógicas, reafirmando o papel da escola com espaço de inclusão, equidade e cidadania.

Portanto, a formação docente configura-se como um dos pilares fundamentais para a inclusão de alunos com TEA. Ao assegurar que os professores compreendam as especificidades do transtorno, estejam atualizados em relação às legislações e políticas públicas, e desenvolvam práticas eficazes, constrói-se uma realidade mais favorável à promoção da inclusão escolar.

Contudo, esse processo demanda o fortalecimento das políticas relacionadas à formação inicial e continuada, a valorização da profissão docente e o comprometimento das instituições educacionais com uma escola que reconhece e acolhe a diversidade como princípio fundamental de sua prática cotidiana. A compreensão desses elementos nos conduz, a seguir, à reflexão sobre os principais desafios enfrentados pelos professores frente à inclusão.

## **4 IMPACTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADAS AO ALUNOS COM TEA EM ESCOLAS REGULARES**

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular ainda enfrenta obstáculos significativos, sendo a insuficiência na formação dos professores um dos mais relevantes. Muitos docentes ingressam no exercício da profissão sem a devida preparação para lidar com as particularidades do TEA, o que pode impactar negativamente tanto o desenvolvimento escolar quanto a socialização desses alunos.

O presente capítulo tem como foco compreender de que maneira a formação docente interfere na efetivação da inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar comum. Parte-se da hipótese de que a ausência de uma formação específica constitui um fator limitante à aprendizagem e à participação desses estudantes, ao passo que programas de capacitação continuada podem favorecer avanços concretos na qualidade do processo inclusivo. Ademais, ressalta-se que a adoção de práticas pedagógicas ativas e devidamente adaptadas contribui para um ensino mais responsivo às necessidades dos alunos com TEA.

A formação docente está diretamente ligada à efetivação de práticas educativas voltadas aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares, através dela que os professores adquirem o conhecimento necessário para compreender as características e necessidades específicas desses estudantes. De acordo com Wagner et al. (2024):

a formação de educadores se torna um tema central, pois são eles os responsáveis por implementar as políticas e promover uma educação que atenda às necessidades de todos os alunos. A formação de professores no Brasil enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de atualizar currículos e metodologias de ensino que considerem a diversidade e as especificidades de cada estudante.

Um educador bem-preparado tem maior capacidade de identificar sinais do TEA, adaptar o currículo, empregar metodologias inclusivas e utilizar recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem. Segundo Gonçalves (2024):

A implementação de um currículo verdadeiramente inclusivo para alunos com TEA envolve desafios significativos. Estes incluem a necessidade de formação especialista para educadores, a adaptação de materiais e métodos de ensino, e a criação de ambientes de aprendizagem que sejam ao mesmo tempo estimulantes e acolhedores para todos os alunos.

Além disso, a formação contribui para o desenvolvimento de uma postura empática e acolhedora, essencial para a promoção de um ambiente escolar realmente inclusivo. Professores capacitados sentem-se mais seguros e autônomos em sua prática, o que reflete diretamente na

qualidade do ensino oferecido aos alunos com TEA. A formação também proporciona conhecimento sobre os direitos educacionais e a legislação vigente, permitindo que o docente atue com consciência e responsabilidade no cumprimento da inclusão como um direito garantido pela Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024):

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014, Meta 4).

Tal diretriz reafirma o compromisso do Estado com a efetivação de uma educação inclusiva, fundamentada nos princípios da equidade, da justiça social e do respeito à diversidade.

Nesse contexto, é imprescindível que o docente conheça e compreenda a legislação educacional vigente, a fim de que sua prática pedagógica esteja alinhada aos marcos legais que sustentam a inclusão como um direito inalienável. A atuação docente deve, portanto, ser pautada pela consciência crítica e pela responsabilidade ética no cumprimento do dever legal de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, em especial daqueles que demandam atendimento educacional especializado. Seguindo a legislação vigente do PNE, a Estratégia 4.8 estabelece: “Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014). Segundo Minetto (2012):

Devemos ressaltar que a busca constante por conhecimento e a formação continuada tornam o professor mais crítico e, assim, mais capacitado para tomar decisões e posicionar-se diante das mudanças da atualidade. Conhecer a legislação confere mais capacidade de ação ao professor, além de esclarecer que existem muitas interfaces que permeiam as ideias inclusivas.

Para construir ambientes educacionais acessíveis, respeitosos e acolhedores, é fundamental que os docentes estejam bem-preparados, possuindo um sólido conhecimento. Segundo Araújo (2016, p. 18):

O professor, nesse contexto, deve participar da construção e desenvolvimento da sua própria formação. Para isso, o processo de formação contínua do professor deve possuir como alicerce o protagonismo docente para a construção e corporificação do aludido processo. A adoção dessa pedra angular é um princípio que assegura a sedimentação de uma formação com e para os professores, visto que eles têm um papel indispensável no formar/autoformar-se.

Ao participar ativamente da própria formação, o professor rompe com a tradicionalidade e assume uma postura reflexiva e crítica, articulando teoria e prática. Essa perspectiva valoriza a formação contínua como um processo dinâmico, colaborativo e ético, voltado à efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade.

Diante disto, a formação continuada é essencial para o aprimoramento profissional e pessoal do educador, permitindo-lhe ressignificar suas estratégias a partir de novas experiências e saberes. Ao romper com a ideia de uma formação estática, o docente se insere em um processo formativo dinâmico e reflexivo, capaz de promover transformações eficientes em sua atuação. É a partir desse movimento contínuo de atualização e reconstrução de conhecimentos que a formação continuada contribui de forma efetiva para uma educação acessível. Altenfelder (2005) afirma que:

A formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Compreende-se, portanto, que a formação continuada não deve ser encarada como complemento pontual à formação inicial, mas como um processo estruturante do desenvolvimento profissional docente.

#### 4.1 Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com TEA no Contexto Escolar Regular

A integração de alunos com TEA em escolas regulares além de representar um avanço significativo legal e político, também se apresenta como um desafio pedagógico, diante de variadas especificidades presentes nesses alunos. Essa diversidade de características presentes em alunos autistas exige que os docentes tenham sensibilidade e o mínimo de conhecimentos específicos, que habilitem esses professores a conseguirem desenvolver estratégias de ensino adequadas e adaptadas para promoverem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicativas desses alunos. Segundo Orrú (2017, p. 77):

O caminho das práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes não é o de focar nas inabilidades, nos déficits, naquilo que os alunos não sabem fazer, tampouco direcionar a expressão do ser. Distintamente, é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e promover condições para que ele se expresse à sua maneira. O foco também não é que ele aprenda necessariamente os conteúdos curriculares impostos, mas sim proporcionar espaços e momentos de aprendizagem a

partir de seus interesses, levando-se em conta que seus interesses também podem ser os mesmos interesses de seus outros colegas sem autismo.

Essas práticas pedagógicas inclusivas devem superar a lógica do déficit e da padronização, valorizando as potencialidades dos alunos e promovendo ambientes de aprendizagem que respeitem suas singularidades. O foco desloca-se da simples transmissão de conteúdos curriculares para a construção de experiências educativas significativas, baseadas nos interesses dos estudantes,

Segundo Marques e Carvalho (2016, p. 123), a “prática educativa é o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”. Franco (2012, p. 152) complementa que são “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social.”. Ou seja, as estratégias de ensino são caminhos para a aprendizagem, que fortalecem o processo educativo, incentivando os estudantes a desenvolverem o pensamento crítico e a compreenderem a própria realidade e o ambiente em que vivem.

É comum que, ao desenvolver um currículo, os docentes tenham dificuldade em planejar atividades inclusivas que sejam eficazes e apropriadas para estudantes do TEA. Assim, torna-se essencial que o educador se mantenha em um contínuo processo de capacitação, aplicando o que aprende nos assuntos abordados. Sobre organização do currículo, Saviani (2003) relata que:

A organização curricular consiste, portanto, no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, na distribuição das disciplinas/áreas de estudo (as matérias, ou componentes curriculares), por série, grau, nível, modalidade de ensino e respectiva carga-horária – aquilo que se convencionou chamar de “grade curricular”. Compreende também os programas, que dispõem os conteúdos básicos de cada componente e as indicações metodológicas para seu desenvolvimento. Por conseguinte, a organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico. Isto quer dizer que o saber escolar, organizado e disposto especificamente para fins de ensino-aprendizagem, compreende não só aspectos ligados à seleção dos conteúdos, mas também os referentes a métodos, procedimentos, técnicas, recursos empregados na educação escolar

Adicionalmente, é muito benéfico que o professor compreenda seu aluno em sua totalidade, empregando métodos que o desenvolvam por completo. Diante disso, Freire (1998, p. 134) destaca que “ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido”. Sampaio et al. (2018, p. 9) expõe que:

Educar e aprender com TEA é constituir uma relação dialógica; que pressupõe um jeito diferente de ensinar e de aprender, usando novas práticas docentes, estratégias, instrumentos que auxiliam na superação das dificuldades que engessam muitos

profissionais, trazendo sérios comprometimentos ao ensino-aprendizagem das pessoas com TEA e prejudicando uma geração que precisa ser inserida no mundo do conhecimento e da aprendizagem.

Diante disto, as práticas são essenciais no dia a dia dos alunos com TEA, priorizando o desenvolvimento da comunicação e da interação com o ambiente. Essas abordagens devem ser significativas para o aluno, permitindo que ele relacione o novo aprendizado com seus conhecimentos anteriores, conforme destacado por Moreira (1982, p.7) “a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”. Partindo disso, Cunha (2012, p. 31) afirma que “uma criança típica aprende, por meio de brincadeiras, com os pais, os colegas e os professores na escola. (...) Para uma criança autista, as coisas não são bem assim”. Ele sugere que “o professor precisa aprender a se relacionar com a realidade do mundo autístico. Nessa relação, quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é o seu aluno” (Cunha, p.33).

Ao identificar as particularidades do aluno no ambiente escolar e atender às suas demandas educacionais, o professor consegue empregar recursos que promovem um aprendizado mais relevante. Para isso, é preciso adotar uma maneira distinta de elaborar e aplicar o conteúdo, já que os alunos aprendem de formas variadas, em ritmos diferentes, e possuem talentos e preferências únicas. Conforme Oliveira (2023):

Urge a necessidade que o professor possa promover o pleno desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista, e que de maneira fundamental que ele esteja familiarizado com a diversidade e as particularidades desse estudante, conhecendo suas características individuais, cujo resultado dará ao educador a qualidade para identificar as melhores estratégias de ensino, de forma a adaptá-las às necessidades específicas do aluno, visando explorar e desenvolver todo o seu potencial.

A dificuldade dos professores em dominar práticas de ensino decorre, em grande parte, da ausência desse conteúdo na formação inicial. Assim, a formação continuada, focada nessa temática, é vital para que eles possam incorporar novos saberes e estratégias. Como afirma Magalhães (2017):

O planejamento de ações e estratégias requer conhecimento, por isso defendemos que o professor precisa ter ao menos um conhecimento básico para ser gestor de uma sala com aluno (a) autista ou um mediador de aprendizagem. Esse conhecimento, caso não tenha sido adquirido em sua formação inicial, poderá ser obtido através de cursos de curta duração sobre o tema e leituras ou grupos de estudos; e a partir desse ponto, o professor se torna hábil para traçar suas estratégias de ensino e aprendizagem.



A formação contínua do professor deve ser compreendida como um compromisso ético com a inclusão, permitindo que ele amplie sua capacidade de responder às necessidades dos alunos com TEA de forma sensível e crítica. Essa postura fortalece seu papel como agente transformador no ambiente escolar.

Entretanto, observa-se que, na ausência de formação específica, muitos professores tendem a evitar ou adaptar de forma inadequada as práticas pedagógicas recomendadas para o atendimento de alunos com TEA. Isso ocorre, em grande parte, pela insegurança diante das necessidades educacionais específicas desses alunos, bem como pela falta de conhecimento sobre estratégias e metodologias eficazes. Segundo De Sousa et al. (2024, p. 14 ):

A impotência do professor vem quando está debilitado emocionalmente, sentindo-se aflito e angustiado por acreditar que não consegue desenvolver seu papel social junto ao aluno TEA, e isso pode levar o aluno a não aprender. A falta de formação específica e de ajuda ou direcionamento de sua prática pedagógica, tanto para o desenvolvimento dos conteúdos quanto para possibilitar um melhor relacionamento do aluno TEA com a turma, o deixa inseguro para lidar com um público exigente e diferenciado.

Segundo Rosin-Pinola e Del Prette (2014, p. 345):

“o professor do ensino regular, não só precisa estar convencido da legitimidade da inclusão, mas também da necessidade de alterar as condições de ensino, especialmente as relacionadas à sua atuação, considerando tanto os limites e como as dificuldades desse processo. E isso pode requerer assessoria e parceria com outros profissionais”.

Para isso, é fundamental que o professor desenvolva competências pedagógicas, esteja aberto ao trabalho colaborativo com a educação especial e busque constante formação, a fim de construir um ambiente acessível e significativo para todos os alunos.

Para melhor otimização no processo de ensino, docentes se beneficiam de muitas ferramentas pedagógicas, como um auxílio a mais. Um exemplo claro e que minimiza e impulsiona no aprendizado, é a Sala de Recursos Multifuncionais, que contribui positivamente no desenvolvimento de alunos com especificidades diversas. Tendo como objetivo principal, garantir que a aquisição de conhecimentos seja mais precisa, alinhando-se às necessidades individuais de cada deficiência. Maia e Jacomelli (2019, p. 321) afirmam que:

A Sala de Recursos é um ambiente escolar direcionado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) sendo organizado com materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e mobiliários, onde se realiza o AEE visando realizar atividades complementares e/ou suplementares às ações das classes comuns. Diante disso, atende alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem diagnosticados com algum distúrbio como também, aqueles que por alguma razão não comprovada (ou por falta de laudo médico) apresentam ligeiras defasagens na aprendizagem.

Ou seja, por meio dessa ferramenta, o ensino do aluno atípico tende ser mais estimulado, também facilitando/ajudando em seu desenvolvimento. De acordo com Maia e Jacomelli (2019, p. 334 ):

O professor especializado em áreas de inclusão se torna a peça-chave de uma sala de recursos, pois não basta ser repleta de materiais didáticos e pedagógicos se não tiver à frente dessa estrutura um profissional atuante, inovador, que busque na literatura incrementos de aperfeiçoamento constante, capazes de suscitar em uma criança especial o desejo de aprender a ler e a escrever, dentre outros ensinamentos.

A atuação qualificada do docente garante o suporte pedagógico necessário para que alunos com deficiência, como os com TEA, tenham acesso efetivo ao currículo e se desenvolvam de forma integral.

Devido a isso, a utilização de estratégias pedagógicas voltadas à aprendizagem de alunos com TEA é essencial para garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Tais estratégias possibilitam a adequação do ensino às particularidades cognitivas, sensoriais e comportamentais desses estudantes, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem. Além de favorecer a participação ativa nas atividades escolares, essas práticas contribuem para o desenvolvimento da comunicação, da interação social e da autonomia, promovendo também o fortalecimento da autoestima. Dessa forma, a adoção de metodologias específicas não apenas beneficia o aluno com TEA, mas também orienta o trabalho docente e fortalece o compromisso da escola com a diversidade.

Para uma intervenção pedagógica efetiva com estudantes do espectro autista, se faz necessária a concepção de estratégias intencionais que entendam suas particularidades. Como dificuldades em comunicação (verbal ou não verbal), comportamentos repetitivos, rigidez de rotina, e por vezes, hipersensibilidade sensorial são elementos que exige do professor um discernimento e uma prática pedagógica flexível. Essa maleabilidade, contudo, é influenciada pela formação continuada e pertinente do profissional. Sobre os alunos com TEA, Oliveira (2023, p. 10 ) afirma que:

Esses indivíduos, em virtude de suas particularidades, frequentemente demandam adaptações e apoios significativos para que possam usufruir plenamente do processo de aprendizagem e integração social. Infelizmente, muitas vezes, suas capacidades são subestimadas e suas potencialidades são ofuscadas por expectativas reducionistas que não refletem sua riqueza de habilidades e talentos. Neste contexto, é essencial aprofundar a compreensão sobre os obstáculos enfrentados por esses alunos e promover um ambiente escolar que acolha e valorize verdadeiramente suas diversidades, assegurando-lhes oportunidades educacionais igualitárias e enriquecedoras.

Esse cenário evidencia a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades dos alunos com TEA, superando visões reducionistas que limitam seu desenvolvimento.

Manter a organização da rotina para alunos com TEA, é fundamental para obter a participação e colaboração nas atividades propostas, além de possivelmente evitar/controlar a ansiedade desses alunos. David (2024, p. 37 ) relata que:

A rotina pedagógica possibilita melhor organização do ensino e da prática pedagógica que será ofertada, as habilidades a serem desenvolvidas e os conceitos a serem compreendidos. Como também, exerce influência no comportamento das crianças, permitindo que todo espaço e tempo, tenha uma intencionalidade pedagógica a ser efetivada. Em outras palavras, a rotina pedagógica influencia diretamente no fazer e no ser pedagógico.

Essa perspectiva mostra que a rotina do cotidiano escolar não apenas orienta o planejamento e a execução das tarefas, mas influencia na maneira como o docente se posiciona diante das demandas da inclusão. Complementarmente, o mesmo autor enfatiza que:

O ensino regular torna-se um desafio ao professor que não possui formação inicial e/ou continuada de qualidade, preconizando o aumento de pesquisas referentes ao Transtorno do Espectro Autista e a prática pedagógica do professor, demonstrando a necessidade de criação ou de visibilização de programas de ações colaborativas, que proporcionem o desenvolvimento de habilidades procedimentais, conceituais e sociais que permitem a participação ativa da criança com TEA na rotina pedagógica proposta.

Diante do exposto, afirma-se que tanto a organização da rotina pedagógica quanto a formação inicial e continuada dos professores constituem pilares essenciais para um ambiente inclusivo. A articulação entre esses elementos favorece um espaço educativo mais responsivo às necessidades desses alunos, promovendo sua participação ativa no cotidiano escolar.

No entanto, para que a inclusão se concretize na prática, é necessário analisar as estratégias pedagógicas efetivamente utilizadas no contexto da sala de aula. Sobre estratégias pedagógicas, Gonçalves et al. (2024, p. 697 ) relatam que:

A implementação de estratégias pedagógicas adaptadas também desempenha um papel fundamental na inclusão de alunos com TEA, e pode envolver o uso de metodologias como o ensino estruturado, que organiza o ambiente de aprendizagem em atividades claramente definidas e sequenciadas, facilitando a compreensão e o engajamento dos alunos

A comunicação alternativa é uma ferramenta essencial durante esse processo. Ela consiste no uso de tecnologias assistivas, como tablets com aplicativos de comunicação,

pranchas de figuras e sistemas como o PECS (Picture Exchange Communication System), que é um sistema de comunicação onde o aluno aprende a trocar figuras por algo que deseja. Santos (2020, p. 2), afirma sobre PECS que:

Fonoaudiólogos experientes e treinados no PECS implementam seu treinamento em seis fases descritas sucintamente a seguir. Na fase I (Troca física: como comunicar) a criança é incentivada a usar os cartões com o objetivo de solicitar/mostrar o seu desejo por um objeto que lhe é atrativo. Na fase II (Distância e persistência) o objetivo é que a criança compreenda efetivamente a importância do uso dos cartões e persista em usá-los em qualquer situação comunicativa. Na fase III (Discriminação de figuras) a criança é incentivada a selecionar uma figura alvo dentre várias opções. Ela deve discriminar os cartões e entregar ao parceiro de comunicação àquele adequado à situação. Neste momento a criança já se torna capaz de demonstrar sua intencionalidade por meio da escolha autônoma de seu reforçador. Na fase IV (Estrutura da sentença) os usuários aprendem a construir frases com os cartões utilizando verbos de ação (ex: querer) e atributos dos objetos (ex: cor, tamanho). Nesta etapa amplia-se consideravelmente o vocabulário funcional. Na fase V (Responder ao o que você quer?) a criança é incentivada a responder a pergunta “O que você quer?” por meio de frases simples com os cartões. Na fase VI (Comentar) os usuários respondem a perguntas tais como “O que você está vendo?”; “O que você está ouvindo?”; “O que é isso?”, além de pedir e comentar espontaneamente situações/eventos utilizando frases simples com os cartões (6).

O objetivo do PECS é ensinar comunicação funcional, mesmo que a pessoa não fale verbalmente. Essa forma de comunicação, pode aprimorar a capacidade do estudante autista de se expressar e interagir com os colegas e professores. Esse recurso, para manter a eficácia, depende de formação técnica e sensibilidade por parte do docente, reforçando a centralidade da formação continuada. De acordo com Mello (2001), esse método destaca-se por sua acessibilidade, visto que não exige materiais caros ou complexos. Sua facilidade de aprendizado permite aplicação em diversos locais, gerando resultados efetivos. Ele também se mostra útil na otimização da linguagem de crianças que já se comunicam oralmente.

Entre as práticas educativas que podem ser empregadas para apoiar alunos atípicos, a Análise Comportamental Aplicada (ABA), ou Applied Behavior Analysis, é uma abordagem bastante efetiva. Este método busca modificar comportamentos estereotipados, redirecionando-os para condutas mais vantajosas e funcionais para o indivíduo com TEA. Essencialmente, a ABA promove o desenvolvimento da linguagem infantil utilizando o reforço positivo, que pode ser oferecido por meio de itens de preferência, como alimentos, ou atividades que a criança aprecie. Cunha (2012) traz a ABA como uma corrente significativa no âmbito da ciência behaviorista, que se concentra na análise e explicação das dinâmicas que se estabelecem entre o contexto ambiental, a conduta humana e a aquisição de conhecimentos. Tendo como finalidade, gerar uma alteração no comportamento global dos sujeitos por meio dessa compreensão. Segundo Magalhães, et al. (2017, p. 1041):

O registro da ABA e PECS, demonstram que há algumas práticas de intervenções que podem auxiliar o professor, dentre tantos outros que vão potencializando as práticas pedagógicas na escola e na sala de aula, além de atividades adaptadas e outras sugestões que poderão ser organizadas pelo professor e pelo mediador para que o aluno com TEA sinta-se parte do processo escolar e a família perceba que é possível incluí-lo como sujeito ativo no ambiente escolar.

A ABA, ao utilizar reforços positivos e intervenções personalizadas, contribui significativamente para o avanço nas habilidades sociais, acadêmicas e funcionais, permitindo que o indivíduo desenvolva maior autonomia e reduza comportamentos desafiadores. Já o PECS favorece a comunicação funcional, especialmente entre crianças não verbais, promovendo maior interação com familiares, educadores e colegas. Luz (2022, p. 179) discorre sobre o método ABA:

O método ABA potencializa as habilidades da criança para que ela venha a ter capacidade de aprendizado para tornar-se independente, além disso, essa metodologia pode ser associada às diversas técnicas de ensino e aprendizagem, que podem ser enquadradas no âmbito do condicionamento, sendo elas: estudo funcional; estudo de tarefas; estudo incidental e tentativas discretas.

Com o uso contínuo dessas abordagens, observa-se uma melhora expressiva na qualidade de vida dos indivíduos com TEA, além de facilitar sua participação em ambientes escolares e sociais, fortalecendo o processo de inclusão e aprendizagem significativa.

Outra estratégia eficaz para ser trabalhada com alunos TEA, é a tecnologia assistiva. Por meio de dispositivos, softwares e aplicativos específicos, é possível ampliar as possibilidades de expressão, especialmente entre alunos não verbais ou com dificuldades na linguagem oral. Recursos como pranchas de comunicação, tablets com programas de apoio visual e leitores de texto, contribuem para uma maior interação com o ambiente escolar e social. Além disso, a tecnologia assistiva pode ser aliada na organização da rotina, no controle de estímulos sensoriais e na adaptação de conteúdos, respeitando as particularidades de cada estudante. Assim, o uso qualificado das tecnologias, mediado por professores capacitados, potencializa a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. Sobre tal estratégia, Ratuchne (2024, p. 120) ressalta que:

Ao adotar a TA, estimula-se não apenas o acesso a informações e atividades cotidianas, mas a promoção e a valorização da diversidade e respeito à individualidade. Por meio da TA, é possível criar um ambiente mais acessível e acolhedor, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

A adoção qualificada da Tecnologia Assistiva para alunos com TEA, reforça o compromisso com uma educação inclusiva, pautada na equidade, na valorização das diferenças e na promoção dos direitos humanos.

Além da TA, também é fundamental reconhecer o papel das metodologias ativas nessas práticas pedagógicas. Essas metodologias colocam o aluno como figura central da aprendizagem, favorecendo assim o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Quando integradas com práticas inclusivas, as metodologias ativas contribuem na construção de ambientes educacionais responsivos às necessidades dos alunos com TEA. Conforme Morais et al. (2023, p. 19):

As metodologias ativas oferecem benefícios expressivos para a inclusão de alunos autistas, pois incentivam e motivam esses estudantes a desempenharem um papel central no ambiente acadêmico. Em contraste com a abordagem da "escola antiga", que se baseava na transmissão unidirecional de informações do professor para o aluno, as metodologias ativas propiciam uma percepção mais ampla da realidade. Assim, as metodologias ativas não apenas se concentram na mera transmissão de conhecimento, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades fundamentais. Entre as habilidades destacadas estão a promoção da liberdade, tolerância, responsabilidade, cidadania, espírito crítico e colaborativo, entre outras. A ênfase na participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é ressaltada como um elemento crucial para a inclusão efetiva de alunos autistas, contribuindo para um ambiente acadêmico mais diversificado e enriquecedor.

Nesse sentido, estratégias como rotação por estações, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e jogos pedagógicos possibilitam a adaptação dos conteúdos de forma mais visual, interativa e sensorial, aspectos essenciais para o atendimento das particularidades dos estudantes com TEA. Essas abordagens favorecem a mediação do conhecimento por meio de múltiplas linguagens e respeitam os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo maior participação, envolvimento e construção significativa do saber. De Oliveira et al. (2022, p. 136 ) sobre rotações por estações e sala de aula invertida, afirmam que:

A Rotação por Estações (RE), segunda metodologia abordada na disciplina - Tópicos Especiais em Estudos de Linguagens: Rotações por Estação e Sala de Aula Invertida no Ensino Remoto - é uma metodologia ativa que favorece essa personalização, haja vista que ela articula vários materiais e recursos pedagógicos dispostos em estações, pelas quais os estudantes transitam em determinado espaço de tempo.

Assim, a articulação entre metodologias ativas e práticas inclusivas representa um caminho potente para a efetivação de uma educação democrática e transformadora.

## **5 EFETIVIDADE DAS ABORDAGENS FORMATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TEA**

A efetivação de uma educação inclusiva de qualidade para alunos com TEA depende, entre outros fatores, do cumprimento das políticas públicas educacionais e da formação continuada dos docentes. O termo política pública é definido por Souza (2006) como o conjunto de ações e decisões tomadas pelo Estado com o objetivo de enfrentar problemas coletivos e promover o bem-estar social. No campo da educação, essas políticas visam garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando suas especificidades e necessidades.

No contexto da educação inclusiva, a presença de estudantes com TEA exige uma abordagem pedagógica adaptada para garantir seu pleno desenvolvimento e participação no ambiente escolar.

Nesse sentido, a educação inclusiva configura-se como uma vertente do sistema educacional que assegura o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular, buscando favorecer o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando suas particularidades e necessidades específicas (Camargo, 2017).

De acordo com os estudiosos Matos e Mendes (2015, p. 32):

[...] as questões mais vultosas a serem resolvidas atualmente, em relação à inclusão escolar de crianças com deficiências, não se referem somente ao direito dessas crianças frequentarem a escola regular, mas como os educadores podem fornecer uma educação adequada que atenda às necessidades educativas especiais garantindo, assim, desenvolvimento e permanência das crianças na escola.

Dessa forma, a efetiva inclusão de alunos com TEA depende diretamente da preparação dos docentes, que precisam estar aptos a reconhecer as especificidades do transtorno e a desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos. Dessa forma, a verdadeira inclusão ocorre quando o ambiente escolar se adapta para oferecer metodologias acessíveis, materiais adequados e um acompanhamento individualizado, permitindo que esses alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

No contexto brasileiro, foram implementadas políticas públicas e diretrizes educacionais com o propósito de ampliar o acesso dos estudantes aos ambientes escolares e aos materiais pedagógicos necessários à inclusão. Essas ações também têm buscado oferecer apoio aos educadores, contribuindo para a construção de práticas inclusivas e para o entendimento

das necessidades específicas de aprendizagem, valorizando a diversidade presente no ambiente escolar. Tais medidas incluem iniciativas voltadas à formação continuada dos professores para o atendimento de alunos com deficiência, além de fomentar o envolvimento das famílias e das comunidades nas dinâmicas escolares (Brasil, 2012).

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade e capacidade de adaptação às necessidades individuais de cada estudante. Isso implica compreender que o processo de aprendizagem desses alunos pode ocorrer de forma distinta, demandando estratégias específicas, avaliações individualizadas e uma postura acolhedora por parte de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, Santos (2008, p. 30) destaca que:

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas.

Isto posto, torna-se fundamental que o docente esteja preparado para adaptar sua comunicação e metodologias, utilizando instrumentos avaliativos como o PEP-R para compreender melhor o estágio de desenvolvimento e comportamento de cada aluno. Além disso, o papel do professor se amplia ao promover a conscientização da comunidade escolar, favorecendo um ambiente acolhedor, livre de preconceitos e mais preparado para lidar com a diversidade de forma efetiva e respeitosa.

Dessa maneira, a formação docente voltada para a educação inclusiva assume um papel central, pois é por meio dela que os professores desenvolvem competências para planejar intervenções pedagógicas adequadas, interpretar corretamente os indicadores de desenvolvimento e atuar de forma sensível diante das particularidades do TEA. Como afirmam Mantoan e Prieto (2006), a inclusão requer que o educador compreenda a diferença como parte constitutiva do processo educativo, sendo necessário repensar práticas e valores historicamente consolidados na escola. A inclusão, portanto, não se resume à presença física do aluno em sala de aula, mas à construção de um processo educativo que respeite suas singularidades e assegure condições reais de participação, aprendizagem e convivência. De acordo com Oliveira (2016), a formação do professor deve garantir não apenas o domínio de conteúdos, mas também o preparo para lidar com a diversidade, promovendo uma educação que seja, de fato, democrática e acessível a todos.



Para garantir uma prática educacional verdadeiramente inclusiva, é necessário compreender o papel das políticas públicas no fortalecimento da formação docente. Ainda conforme destacado por Mantoan (2003), a Política de Educação Especial estabelece diretrizes que visam ao atendimento educacional especializado, ressaltando a importância da qualificação dos professores para essa função, bem como da preparação de todos os profissionais da educação, a fim de assegurar uma inclusão escolar efetiva e comprometida com a diversidade.

Segundo a Política Nacional de Educação Inclusiva (2008, p. 1):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Dessa maneira, a educação inclusiva vai além da simples inserção de alunos com deficiência no espaço escolar, assumindo uma postura ética e política pautada na valorização das diferenças e no reconhecimento da dignidade de todos. Trata-se de uma concepção que propõe a transformação das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e das relações interpessoais, de modo a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições.

Isto tudo posto, compreende-se que a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, trouxe práticas educativas voltadas para essa educação especial. Ela reafirma a importância da inclusão como direito e estabelece que o sistema educacional deve ser adaptado para atender às diversas necessidades dos alunos, fortalecendo políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a valorização da diversidade humana. Nisto, segundo a UNESCO (1994), as escolas regulares com essa orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva para alcançar a educação para todos.

Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos; toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educacionais especiais; A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola; O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças. (Declaração de Salamanca, 1994)

Assim, o documento destaca que a educação é um direito inalienável e deve ser garantida a todos, sem exceção, reconhecendo que qualquer criança que apresente dificuldades de aprendizagem necessita de suporte educacional especial. Em conformidade à Declaração de

Salamanca, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990), está previsto em seus Artigos 1, 3, e 5:

Art. 1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Art. 3.1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades

Art. 5. A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos: A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado. O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado. (ONU, 1990, p. 4, 6, 7).

O tratado acima, representou um marco significativo no avanço das políticas educacionais inclusivas, especialmente ao reconhecer o direito de todos à educação básica, considerando suas necessidades específicas de aprendizagem. Este documento trouxe importante contribuição para a escolarização de alunos com deficiência, ao reforçar a necessidade de adaptação dos sistemas de ensino e a garantia de oportunidades equitativas de acesso e permanência na escola regular.

A escola, por sua vez, deve promover as mudanças necessárias para acolher as particularidades de cada aluno, oferecendo um ensino que respeite a diversidade e ocorra em ambientes comuns e compartilhados. Consoante à Carvalho e Silva (2010, p. 45), “a inclusão escolar não é apenas uma prática pedagógica, mas uma postura ética que exige compromisso com o direito à diferença e à aprendizagem significativa para todos”. Trata-se, portanto, de romper com modelos excludentes, reafirmando o compromisso com a equidade educacional.

A construção de uma sociedade mais justa e inclusiva demanda não apenas mudanças de atitude, mas também a consolidação de políticas públicas que garantam direitos e igualdade

de oportunidades para todos. No campo educacional, essa responsabilidade é ainda mais significativa, pois é na escola que se formam as bases para a convivência cidadã, o respeito às diferenças e o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a legislação brasileira tem avançado para assegurar que as pessoas com deficiência sejam efetivamente incluídas em todos os níveis e modalidades de ensino, com as devidas adaptações e suportes necessários.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) assegura o direito à educação em todos os níveis de ensino, em igualdade de condições com as demais pessoas, garantindo o acesso a métodos, técnicas, recursos e formas de comunicação apropriadas às necessidades do estudante” (Brasil, 2015, art. 28).

Tal diretriz legal representa um avanço significativo na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento das barreiras pedagógicas que podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, a inclusão, nesse aspecto, não se limita à presença física do aluno com deficiência na sala de aula, mas envolve a construção de um ambiente de aprendizagem que acolha, estimule e favoreça seu desenvolvimento integral, por meio de práticas pedagógicas que se ajustem às diferentes formas de aprender.

Ademais, no que diz respeito ao currículo para alunos com deficiência, o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (Ministério da Educação, 2005) destaca que a flexibilização curricular é um elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva. Para que os educadores atuem como mediadores eficazes nesse processo, é fundamental que as adaptações no currículo sejam pensadas de forma contextualizada, considerando as particularidades e necessidades do grupo de alunos atendidos.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também reafirma o compromisso com a inclusão ao estabelecer, em seu artigo 58, que o atendimento educacional especializado deve ocorrer, preferencialmente, no âmbito da rede regular de ensino. Essa orientação reforça a importância de garantir que os alunos com deficiência tenham acesso à escola comum, convivendo com os demais estudantes, e não sejam segregados em instituições separadas.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Brasil, 1996)

Desse modo, torna-se cada vez mais evidente a importância de uma prática pedagógica que considere a diversidade dos estudantes como um ponto de partida, e não como um obstáculo. Reconhecer que cada aluno possui um percurso único de aprendizagem é essencial para o desenvolvimento de propostas educativas realmente inclusivas, que respeitem os tempos, ritmos e modos distintos de aprender.

Conforme apontam Lubas, Mitchell e Leo (2016), a definição de estratégias pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista é desafiadora devido a três aspectos principais: a heterogeneidade das manifestações do espectro, a possibilidade de ocorrência de condições médicas e psicológicas associadas, e a influência do contexto social e ambiental no qual o estudante está inserido.

Apesar dos obstáculos ainda presentes, é possível identificar progressos relevantes nas políticas públicas que buscam promover a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um dos recursos que tem se mostrado eficaz nesse processo são as tecnologias assistivas, que desempenham um papel fundamental ao oferecer suporte ao aprendizado. Conforme apontam Almeida e Moreira (2020, p. 78), ferramentas como softwares educacionais e dispositivos adaptados têm possibilitado que esses alunos acessem os conteúdos escolares com maior autonomia, o que amplia sua participação nas atividades pedagógicas. Esse tipo de tecnologia torna-se ainda mais essencial quando se trata de estudantes que apresentam limitações na comunicação e na socialização, características frequentemente observadas em pessoas com TEA.

Dentre as estratégias de apoio ao desenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como destacado anteriormente, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem ganhado destaque por sua fundamentação científica e eficácia comprovada na promoção de comportamentos adaptativos. Essa abordagem busca não apenas reduzir padrões disfuncionais, mas também fortalecer habilidades sociais e cognitivas por meio da observação e intervenção sistemática dos comportamentos (Dias *et al.*, 2023) destacando a importância de intervenções precoces e individualizadas na promoção do desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentais (Rogers, 1998; Perry *et al.*, 2021). Tais práticas favorecem uma maior autonomia, contribuem para a inclusão escolar e social, e potencializam as chances de

progresso ao longo do tempo, especialmente quando integradas ao cotidiano educacional com o apoio da família e de uma equipe multiprofissional.

Ademais, o uso da realidade virtual e aumentada tem se destacado como uma possibilidade inovadora no campo da educação inclusiva, pois possibilitam a criação de ambientes seguros para estudantes com Transtorno do Espectro Autista se desenvolverem. Como corroboram Coll e Monereo (2017, p. 132) "a realidade virtual oferece um espaço protegido para a experimentação social, fundamental para o desenvolvimento de competências interpessoais em indivíduos com TEA". Assim, isso permite que os alunos explorem situações cotidianas, aprendam a lidar com diferentes contextos e desenvolvam habilidades sociais de forma mais tranquila e gradual, reduzindo a ansiedade causada por interações reais imprevisíveis.

Isto tudo posto, para alcançar uma educação inclusiva. A formação dos professores é um dos pilares fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, especialmente quando se trata do atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com Oliveira e Amaral (2017) o professor precisa estar preparado para lidar com a diversidade em sala de aula, e isso inclui conhecer as características do TEA e saber como adaptar o currículo e as metodologias para promover a aprendizagem. A compreensão das especificidades do espectro, das possíveis comorbidades e das estratégias pedagógicas mais adequadas exige preparo técnico e sensibilidade humana por parte dos docentes.

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram 41 incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001).

Nesse sentido, ao considerar as diretrizes estabelecidas que definem como capacitados os professores que, em sua formação, desenvolveram competências voltadas para a percepção das necessidades educacionais especiais, para a flexibilidade pedagógica, para a avaliação

contínua e para o trabalho em equipe, torna-se ainda mais evidente a importância da colaboração entre profissionais da educação regular e especialistas em educação inclusiva. Como afirmam Mendes, Cia e Cabral (2015), mesmo que os papéis desses profissionais sejam distintos, é fundamental que atuem de forma articulada e complementar, unindo saberes e práticas em prol da inclusão efetiva. Portanto, é por meio de uma formação consistente, crítica e continuada que os educadores poderão atuar de maneira efetiva na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso com a singularidade de cada aluno.

De acordo com os apontamentos de Miranda (2018, p. 5):

[...] A formação inicial dos professores em relação ao atendimento das necessidades especiais ainda ocorre de forma inconsciente, e poucos profissionais iniciam sua carreira docente com experiências de ensino junto a estudantes com NEE. A maioria dos professores manifesta descontentamento com seus processos de formação em relação a esta questão e há total ambiguidade em termos da formação docente, expressando a falta de política clara, consistente e avançada para a formação docente, entre as quais a do professor especializado. A tentativa de suprir essa lacuna tem sido a formação continuada através de educação à distância.

Essa fragilidade evidencia a falta de uma política formativa estruturada e comprometida com a realidade da educação inclusiva, gerando insegurança nos docentes e comprometendo a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. A autora ainda destaca que a formação continuada, muitas vezes oferecida por meio da educação a distância, tem sido uma tentativa de preencher essas lacunas, embora nem sempre de forma satisfatória.

Ainda no sentido de leis inclusivas, Ferreira e Lima (2021) apontam que apesar da Política Nacional de Educação Especial representar um avanço, há ainda desigualdades entre estados e municípios diversos contextos brasileiros, as escolas ainda enfrentam dificuldades para se adequar às necessidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo o atendimento educacional especializado muitas vezes inexistente ou oferecido de forma desarticulada. A colaboração entre professores da educação regular e profissionais especializados deve ser incentivada e estruturada, não apenas como uma diretriz normativa, mas como uma prática pedagógica sólida e contínua.

Essa realidade evidencia a necessidade de um compromisso mais efetivo por parte do poder público. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), por meio do seu Artigo 28, determina que é dever do Estado assegurar, implementar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência. De acordo com a legislação:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

Essa orientação legal reforça que o sucesso das práticas pedagógicas inclusivas depende não apenas do esforço individual dos professores, mas de um sistema educacional amparado por políticas públicas estruturadas e fiscalizadas.

Além disso, é fundamental reconhecer que a formação docente para a inclusão de alunos com TEA deve ser compreendida como um processo contínuo e reflexivo. Isso significa que os programas de formação inicial precisam incluir, em seus currículos, conteúdos específicos sobre educação inclusiva, desenvolvimento humano, estratégias pedagógicas diferenciadas e aspectos relacionados ao TEA. Paralelamente, os sistemas de ensino devem assegurar ofertas regulares e acessíveis de formação continuada, baseada em metodologias participativas, estudos de caso e momentos de reflexão sobre a prática pedagógica.

No campo das abordagens pedagógicas, é necessário que os professores, devidamente preparados por meio da formação inicial e continuada, invistam na adoção de práticas baseadas em evidências. Entre elas, destacam-se metodologias como o ensino estruturado, o uso de pistas visuais, o ensino por encadeamento de tarefas e o reforço positivo. Essas estratégias, quando planejadas e executadas de forma intencional, aliadas ao desenvolvimento de Planos Educacionais Individuais (PEI), permitem que o processo de ensino-aprendizagem seja personalizado, contemplando as necessidades específicas de cada aluno. O PEI, segundo Narciso et al. (2024, p. 3) “consiste em um documento elaborado por educadores e especialistas que define estratégias pedagógicas individualizadas, visando promover a participação plena dos alunos no ambiente escolar”.

Portanto, é possível afirmar que a efetividade das abordagens formativas e das políticas públicas relacionadas à inclusão de alunos com TEA está diretamente ligada à sua aplicação prática e ao comprometimento das instituições educacionais. O avanço nesse campo depende da consolidação de uma cultura pedagógica baseada em direitos humanos, equidade e respeito às singularidades de cada estudante.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco central a análise da formação de professores como elemento fundamental para a efetivação da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da escola regular. Ao longo do estudo, foi possível constatar que a inclusão de alunos com TEA, embora respaldada por legislações e políticas públicas significativas, ainda enfrenta entraves consideráveis no campo da prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à formação dos profissionais da educação.

A escola contemporânea exige, cada vez mais, docentes que não apenas dominem conteúdos e estratégias metodológicas, mas que estejam preparados para atuar com sensibilidade, ética e responsabilidade diante da diversidade humana, o que envolve compreender e acolher as especificidades de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento.

A formação docente, nesse cenário, assume um papel que vai além da simples transmissão de conhecimentos técnicos. Ela se torna o eixo estruturador da inclusão, pois é por meio dela que os professores desenvolvem as competências necessárias para planejar, adaptar e executar práticas pedagógicas realmente eficazes para estudantes com TEA. Entretanto, o estudo revelou que tanto a formação inicial quanto a continuada ainda não oferecem, de maneira consistente, a preparação adequada para esse tipo de atuação.

Muitas licenciaturas tratam a temática da educação especial de forma superficial, muitas vezes como uma disciplina optativa ou abordada em módulos isolados, sem articulação com a prática docente cotidiana. A formação continuada, por sua vez, embora necessária e prevista em várias políticas públicas, enfrenta dificuldades relacionadas à oferta, à falta de tempo dos docentes, à ausência de incentivo institucional e à desvalorização da carreira docente como um todo.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à efetividade das políticas públicas voltadas à inclusão. Apesar de avanços importantes, como a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e de normativas como a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, ainda há uma considerável distância entre o que está previsto na legislação e o que, de fato, se concretiza nas salas de aula.

Muitos professores, em geral, relatam dificuldades em aplicar metodologias específicas devido à falta de recursos pedagógicos, ausência de apoio técnico especializado e infraestrutura escolar inadequada. A formação, portanto, precisa ser pensada de forma articulada às políticas



públicas, garantindo não apenas a capacitação do profissional, mas também condições reais de trabalho que possibilitem a efetivação da inclusão.

Nesse contexto, a pesquisa apontou para a importância das abordagens pedagógicas baseadas em evidências, como o ensino estruturado, o uso de pistas visuais, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), os planos educacionais individuais e o uso de tecnologias assistivas. Tais estratégias, quando associadas ao conhecimento técnico e à sensibilidade do educador, podem transformar significativamente a experiência escolar dos alunos com TEA. No entanto, para que essas abordagens sejam utilizadas com qualidade, é imprescindível que os professores tenham acesso a formações específicas e continuadas que integrem teoria e prática, apoiadas por instituições comprometidas com a inclusão e pela atuação colaborativa de equipes multidisciplinares.

A inclusão de alunos com TEA, portanto, não deve ser vista como um desafio individual do professor, mas como uma responsabilidade coletiva, que envolve políticas públicas eficazes, investimento governamental, gestão escolar participativa e o reconhecimento do papel do professor como agente de transformação. O educador não pode estar isolado nesse processo; ele precisa de apoio institucional, escuta ativa, valorização profissional e espaços formativos que acolham suas dúvidas, fortaleçam suas práticas e ampliem seu repertório de ação.

Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar de alunos com TEA passa, necessariamente, pela valorização da formação docente como uma prática contínua, crítica e reflexiva. É fundamental que as instituições formadoras assumam o compromisso de preparar profissionais conscientes de seu papel social, dispostos a rever suas práticas e abertos à construção coletiva do conhecimento. Do mesmo modo, cabe ao poder público assegurar as condições para que essas formações sejam acessíveis, permanentes e efetivamente aplicáveis ao cotidiano das escolas. A formação de professores para a inclusão não se trata de uma etapa isolada na carreira docente, mas de um processo permanente, profundamente conectado com os princípios de equidade, justiça social e valorização das diferenças.

Nesta pesquisa, buscou-se contribuir para o debate sobre a importância de formar professores preparados para acolher e ensinar todos os estudantes, em especial aqueles com TEA, cujas necessidades específicas exigem atenção redobrada. Espera-se que esta reflexão possa estimular novos olhares sobre a prática docente e inspirar outras pesquisas que fortaleçam o compromisso com a construção de uma escola inclusiva, acessível e verdadeiramente democrática, em que a presença do aluno com autismo não seja apenas tolerada, mas acolhida, respeitada e valorizada em sua singularidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia. **Tecnologias digitais em sala de aula**: o professor e a reconfiguração do processo educativo. Revista da Investigação às práticas, v. 8; nº 1, p. 15. Coimbra, 2017.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, v. 13, n. 10, 2005.

ARAÚJO, Osmar Hélio. **Arquitetura da formação contínua docente**: das práticas pedagógicas aos saberes e experiências. Educação Online, Rio de Janeiro, Brasil, n. 21, p. 16–23, 2016. DOI: 10.36556/eol.v0i21.214. Disponível em: <https://eduonline.openjournalsolutions.com.br/index.php/eduonline/article/view/214>. Acesso em: 25 maio. 2025.

BATISTA, B. R. de; MANZOLI, L. P. **Educação Inclusiva**: um estudo de caso sobre o trabalho docente na educação infantil. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp2, p.881-894, 2016.

BICUDO, M.A.V.; BELLUZZO, Regina C.B. **Formação humana e educação**. Bauru: EDUSC, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares. 1 ed. Brasília: MEC, 1998.

COSTA, Fabiane Adela Tonetto; MACHADO, Charline Fillipin. **O Papel da Gestão Inicial de Professores Com Vistas à Educação Inclusiva**. In: Revista Gestão Avaliativa Educacional, Santa Maria v. 2, n. 3, p. 73-92, 2013.

COSTA, Flávia Fernanda. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. RS: ANPED, 2012.

- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. In: 4. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 2009 jul 1-4. Londrina, Brasil. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2025.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: desafio, descuido e responsabilidades de cursos licenciatura**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.39, n.3, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfJ8TbsjLvYjNzQbx7K>. Acesso em: 17 de maio de 2025.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e educação escolar**: um olhar psicopedagógico. Revista Científica Contexto/Facnec, ano 1, n. 1, jun. 2016.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2017.
- DAVID, Gabriela Pavan. **Rotina pedagógica de alunos com Transtorno do Espectro Autista**: relato de professores. 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.
- DE SOUSA COELHO, A. C.; et al. AS MÚLTIPLAS ESTRATÉGIAS DOCENTE FRENTE AO ALUNO COM TEA – VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS. **Revista Comunicação Universitária**, Belém, v. 4, p. 1–23, 2024. DOI: 10.69675/RCU.2763-7646.9596. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/comun/article/view/9596>. Acesso em: 28 maio 2025.
- DE MORAIS, Paula Bernardes et al. **Metodologias Ativas As Contribuições Para A Inclusão Escolar De Alunos Autistas**: Uma Revisão Sistemática. IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM) e-ISSN:2278-487X, p-ISSN: 2319-7668. Volume 25, Issue 12, 2023.
- DE OLIVEIRA, Mateus Esteves; DE CARVALHO COSTA, Claudia Leão; DE OLIVEIRA DERING, Renato. **Sala de Aula Invertida e Rotação por Estações**: Metodologias ativas em pauta na formação contínua de professores. Polifonia, v. 29, n. 53, p. 128-148, 2022.
- FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2012.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. **Educação Inclusiva & educação especial**: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação – Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678/487>. Acesso em: 17 de maio de 2025.
- GÓES, M. C. R. de. **Desafios da inclusão de alunos especiais**: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. Campinas, SP, 2002.

GONÇALVES, Camila de Vila Nova et al. **ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS E ROTINA PARA TEA**. Revista Diálogos Interdisciplinares, v. 4, n. 16, 2024.

KANNER, Leo. **Os distúrbios autísticos de contato afetivo**. In: ROCHA, P. S. Autismos. São Paulo: Escuta, 1997.

LIMA, Ana Cláudia Botelho de. **Professores enfrentam desafios para inclusão de alunos neurodivergentes**. Jornalismo IESB, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://jornalismo.iesb.br/destaque1/professores-enfrentam-desafios-para-inclusao-de-alunos-neurodivergentes/>. Acesso em: 17 de maio de 2025.

LUZ, Eduarda De Brito Abreu et al. **CAIXA EDUCATIVA DE SAÚDE BUCAL: UMA PROPOSTA DE CONDICIONAMENTO DO PACIENTE AUTISTA BASEADA NOS MÉTODOS ABA-ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA E PECS-SISTEMA DE COMUNICAÇÃO POR TROCA DE FIGURAS**. *Facit Business and Technology Journal*, v. 2, n. 36, 2022.

MAGALHÃES, C. de J. et al. **Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, p. 1031–1047, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10386. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386> . Acesso em: 29 maio. 2025.

MAIA, M. S. D.; JACOMELLI, M. K. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO ESPECIALIZADO, NA SALA DE RECURSOS, COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA. *Revista Psicologia & Saberes*, [S. l.], v. 8, n. 11, p. 320–337, 2019. DOI: 10.3333/ps.v8i11.988. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/988>. Acesso em: 28 maio 2025.

MARQUES, E.S.A. CARVALHO, M.V. C. **O Significado Histórico de Práticas Educativas: Um Movimento que Vai do Clássico ao Contemporâneo**. Linguagens, Educação e Sociedade. In: Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI. Teresina, n. 35, jul./dez 2016.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 6ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <http://www.ama.org.br/site/images/home/Downloads/guiapratico.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2025.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo este desafio**. Curitiba: InterSaberes, 2012

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

NARCISO, Rodi; et al. **PEI - PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSONALIZANDO O ENSINO PARA CADA ALUNO**. Revista Políticas Públicas & Cidades, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e1006, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1006>. Acesso em: 1 jun. 2025

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Formar professores para a profissão docente**. In: CANÁRIO. Lisboa: EDUCA, 2009.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

OLIVEIRA, J. F. L. **Processos Inclusivos na educação**: reflexões atuais sobre práticas pedagógicas e alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Revista Avances de Investigación. UDE. Montevideo, 2023.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>. Acesso em: 06 jun. 2025.

ORRÚ, E. S. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

PARANÁ. **Diretrizes da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED. SUEDE, 2006.

PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Mônica Ferreira. **A inclusão do aluno com autismo na educação infantil**: desafios e possibilidades. Cadernos da Pedagogia, v. 13, n. 26, 2019.

PLETSH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 150, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 de maio de 2025.

RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira et al. Estudo de revisão sobre a Tecnologia Assistiva no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 1, 2024.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Fortaleza: UFC, 2010.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 03, p. 341-356, set. 2014. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382014000300003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 28 maio 2025.

SAMPAIO, Ligia Maria Tavares; MAGALHÃES, Célia Jesus Silva. Formação do professor na educação inclusiva e TEA. In: **V Congresso Nacional de Educação-V CONEDU, Anais**. 2018.

SANTOS, Alessandra Vieira; OLIVEIRA, Isabela Ferreira de. **Formação de professores: processo de inclusão de alunos com autismo**. Curitiba, 2022.

SANTOS, Patricia de Almeida et al. **O impacto da implementação do Picture Exchange Communication System - PECS na compreensão de instruções em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. *CoDAS*, São Paulo, v. 33, n. 2, e20200041, 2020..

SAVIANI, N. **Currículo: um grande desafio para o professor**. Revista de Educação, São Paulo, n.16, 2003.

VASCONCELOS, Sílvio. **Educação Inclusiva: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2012.

WAGNER, Adriano Franzoni; et al. Plano Nacional de Educação (PNE): **Perspectivas para a formação de professores e inclusão escolar**. IOSR Journal of Business and Management, v. 26, n. 10, série 17, p. 06-11, out. 2024. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue10/Ser-17/B2610170611.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.